

Érték, rend, értékrend az iskolában

Amikor erkölcsi nevelésről beszélünk, általában az etikaoktatás tanórai és tanórán kívüli megvalósulásáról ejtünk szót. Gyakorló pedagógusként és iskolavezetőként ugyanakkor hadd hívjam fel a figyelmet a kérdéskör egy sokszor háttérbe szoruló aspektusára: hogyan teremődik meg az a közeg, amelyben lehetőség nyílik az erkölcsi nevelésre az iskolában.

Irásom középpontjában a hétköznapi pedagógus áll, aki az állandóan változó külső kényszerek szorításában próbálja meg megélni és átadni az örök emberi értékeket.

Közkutatásunk a rendszerváltás után

Iskolarendszerünk évszázadokon át a változatlanág képviselője, az uralkodó ideológia továbbadója, a fennálló rend által hangsúlyozott tradíciók őrzője volt. Etekintetben nincs különbség a jobb- vagy baloldali ideológiák, az oktatásügy szempontjából alkotó vagy leépítő korszakok között: a klebelsbergi kultúrpolitika éppúgy ideológiai-politikai megalapozottságú, mint az ötvenes éveké.

1989 után egyik pillanatról a másikra szűnt meg a központi ideológiai irányítás, de a véleménydiktatúrát nem váltotta fel egyik pillanatról a másikra a véleményszabadság, inkább a bizonytalanság, gyanakvás, háritás volt a jellemző a pedagógustársadalomra. Az erkölcsi talajvesztés, útkeresés együtt járt a pedagógus társadalom egzisztenciális elbizonytalanodásával, az intézményrendszer átalakításával. A szabadságra és helyi önrendelkezésre való törvényalkotói akarat olyan mellékhatásokkal járt, amelyek mind a mai napig rányomják bélyegüket hazánk oktatásügyére. A szerkezetváltó 12 évfolyamos iskolák, 6 és 8 osztályos gimnáziumok a korai szelekcióval zsákutcássá tették a rosszabb érdekérvényesítő képességgel rendelkező tanulók iskolai életútját, megszüntették az addig országosan jellemző átjárhatóságot. Az alapítványi, egyházi és magániskolák tömeges és nem országos lefedettségű megjelenése versenyre készítették a nagyvárosok iskoláit, és sokszor leszakították a kisebb települések oktatási intézményeit. A finanszírozásról szóló meg-megújuló viták ellenére tényként állapíthatjuk meg, hogy a nem állami iskolafenntartók intézményei általában jobban felszereltek, s felvételi lehetőségeik miatt – beiskolázási körzet hiányában – nagyrészt motiváltabb, jobb társadalmi közegből érkező tanulókkal foglalkoznak, mint az állami/önkormányzati iskolák. Ez vezet ahhoz a téves társadalmi megítéléshez, hogy az egyházi és alapítványi iskolák magasabb színvonalú képzést nyújtanak, holott eredményeik csak a kimenet vizsgálatok szembetűnően jobbak: ha a bemenetet és az oktató-nevelő munka során hozzáadott pedagógiai értéket is figyelembe vesszük, nem találunk szignifikáns különbséget.

A jobbára települési önkormányzatok által ellátott közoktatási intézményfenntartói kötelezettség egyenesen vezetett oda, hogy mára a helyi adottságoktól – a fenntartó önkormányzat anyagi lehetőségeitől – való függés alapvető korlátja hátránykompenzáló oktatás-nevelésnek. „A siker elmaradásában többek közt szerepet játszik az, hogy többnyire mostoha adottságú településeken, városrészekben, kedvezőtlen tárgyi és anyagi feltételekkel működő iskolákban kellene eredményt elérni.” (Bajomi, 2001, 95.) Mindennapi tapasztalat, hogy megfelelő számban segítő szakemberek (fejlesztő pedagógus, iskolapszichológus, állandó védőnő, szociális munkás vagy pedagógiai asszisztens) alkalmazását csak a fenntartó által a kötelező normatívánál jóval jobban finanszírozott iskolák engedhetik meg maguknak. Az is tény, hogy ezek az iskolák általában a jobb módú lakossággal rendelkező – ennél fogva jobb módú – önkormányzatok területén helyezkednek

el. A szolgáltatásra a legnagyobb igény ugyanakkor a legszegényebb vidékek, kerületek – így tehát a legszegényebb önkormányzatok – ellátási területén jelentkezik.

Ha értékről, rendszerről, értékrendszerről beszélünk, nem hagyhatjuk tehát figyelmen kívül a társadalom vertikális (képzettségi, egzisztenciális) és horizontális (földrajzi) szét szakadását, illetve az iskolarendszer merev szegregációját. Iskoláink felszereltsége, szakmai színvonala, szakember-ellátottsága, s nem utolsósorban (sőt inkább elsősorban) tanulói összetételének dinamikus változása mára szétszakította a magyar iskolarendszert. Tudjuk: a bemeneti szocializációs különbségeket az iskolarendszer nem kompenzálja, hanem növeli, ugyanakkor látnunk kell azt is: ezt a folyamatot az iskola nem generálja, hanem elszenvedi. Az iskolán, iskolafenntartón számon kérni a földrajzilag is tetten érhető spon-tán szociális szelekciót igazságtalan és értelmetlen dolog. Ahogy a neves pedagógus, kutató, Loránd Ferenc írja:

„Egy strukturált és az esélyegyenlőtlenségre, mint fundamentális elvre és gyakorlatra épülő gazdasági-társadalmi berendezkedés iskolája, illetve iskolarendszere sosem lehet képes kiegyenlíteni azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális egyenlőtlenségeket és ellentéteket, amelyek rajta kívül, a gazdaság és a társadalom mélyáramlataiban keletkeznek”. (Loránd, 2004, 369.)

Értéktudat, értékorientáció az iskolában

Önkormányzati fenntartású iskola vezetőjeként nyilván nem feladatom a valamely ideológiai meggyőződés értékpreferenciája, mint iskolaszervező erő alapján létrehozott és működtetett iskolák értéktudatával, értékorientációjával foglalkozni. Ugyanakkor az állami-közösségi oktatás elkötelezettjeként feladatomnak tartom megvizsgálni: mi az a konszenzusos értékrendszer, amely magja lehet minden nevelőmunkának.

A világnézetileg semleges oktatás nyilvánvalóan csak oktatáspolitikai szólam – a gyakorlatba át nem ültethető. Nincs világnézetileg semleges ember, így nincs világnézetileg semleges intézmény sem. A világnézet nem azonos a tételes vallással, de még a transzcendens meggyőződéssel sem. Világnézet az élet és a tulajdon tisztelete, a másik ember szabadságának elfogadása, a becsület és tisztesség primátusa a haszonszerzés felett és még folytathatnám. Ezeket a világnézeti elemeket kirekeszteni az oktató-nevelő munkából adathalmazzá, személytelen információátadássá, hovatovább levelező- vagy távoktatássá silányítaná a 6–14 éves gyermekek személyiségformálásának legnagyobb lehetőségét. Az iskolai értéktudat kialakításának alapvetése, hogy maga a pedagógus is rendelkezzen jól megalapozott személyiséggel, biztos értéktudattal. Ez a belső tartás teszi ugyanis alkalmassá más értékrendszerek megértésére, tiszteletben tartására, elfogadására. A nevelő személyiségének legfontosabb eleme a kiegyensúlyozottság, belső harmónia, az az emberi tartás, amely nélkül nem volna képes hiteles példamutatással nevelni tanítványait. Pázmány Péter mondja: „példáttal sokkal inkább taníthatjátok a gyermekeket, hogysen szavatokkal... Aki jó erkölcsben akarja nevelni magzatját, szükség, hogy annak magaviseletéből gonosztságot nem tanulhasson a neveletlen gyermeke, hanem jó példájával tökéletességre vezetessék.” (idézi: Kovátsné-Egresits, 2002, 153–154.)

Nyilván nem vállalkozhatunk itt tételes felsorolásra az iskola által előtérbe állítandó értékek vonatkozásában, egyet-kettőt mégis ki kell emelnünk: a teljesítmény, a tudás tisztelete; tolerancia: a más származású, vagyoni helyzetű, vallású, testi-szellemi állapotú embertárs elfogadása; cselekvő segítőkészség; becsületesség, igazmondás; önmagunk vizsgálata, ismerete és vállalása. Egyik bensővé tétele sem könnyű feladat, egyik sem tanítható lexikális ismeretek által – a nevelő személyes példaadása, a történelmi korok és a minket körülvevő világ pozitív példáinak kiemelése nélkül nem is elsajátíthatók.

A politikum begyűrűzése az iskola világába

Amíg az értékeket, értékrendszereket tételes ideológiákkal azonosítjuk, sajnos nem elkerülhető a pillanatnyi politikum begyűrűzése az iskola világába. A rendszerváltás utáni oktatásirányítás hol közvetlen, hol közvetett formában mindig igyekezett a maga képére formálni az iskola világát. 1990 és 1994 között a két világháború közötti oktatási intézményrendszer felélesztésének és az egyházi iskolák térnyerésének lehettünk tanúi, 1994 és 1998 között az angolszász modellt követő kimeneti szabályozáson alapuló teljes oktatási liberalizáció következett, amely a minden iskolában külön-külön megalkotott helyi

tantervekkel teljes átjárhatatlanságot és összehasonlíthatatlanságot eredményezett, ráadásul egy nem létező, 10 osztályos alapiskolai képzést vett alapul. 1998 és 2002 között a kerettantervek, illetve az erőltetett és drága minőségbiztosítási rendszerek bevezetésével kísérelték meg feléleszteni a központi oktatásirányítást, kiegészítve az elsősorban a millennium évében megjelenő erőteljes ideológiai iránymutatással. 2002 és 2006 között ismét a kimeneti szabályozás, a nemzetközi felmérő rendszerek átmenet és kritikai nélküli átvétele, ugyanakkor a hagyományos értékelési rendszer eltörlése, ezekkel párhuzamosan és nem függetlenül a pedagógus szakma amúgy sem magas társadalmi presztízsének miniszteriális leértékelése jellemezte közoktatásügyünket.

Nem meglepő, hogy – elsősorban 2002-től – kialakultak a pedagógiai székértáborok, megmerevedtek a frontvonalak, a szakmai viták mindinkább politikai színezetet kaptak. A „mezítlásos” pedagógustársadalom hangja nem, vagy csak nagyon halkán hallatszik a „szakértői” kórus kakofóniájában.

A végletes megfogalmazások rányomják bélyegüket alapvető szókincsünkre, kevesen látják be, hogy a tekintélytiszteltet nem feltétlenül parancsuralom, ahogy a szabadság sem egyenlő a káosszal. A konzervativizmus nem jelent avítt, reakciós gondolkodást, s a liberalizmus sem az anarchia megfelelője.

Ma mindegyikből hiány van, olyan pedagógus, amelyik mind-egyik ismérvnek megfelel, sajnos alig akad. Pedig éppúgy nem teremtheti meg a tudás tiszteletét a másod- vagy harmadállásban fizikai munkát végző és ettől fáradt, ingerlékeny nevelő, mint a tudományterületének változása-it nem követő, módszertani ismereteit nem frissítő oktató. Ha nem vagyunk mindannyian tudós tanárok, ha nem kapjuk meg a társadalomtól és az oktatásirányítástól az alkotó értelmiséginek járó anyagi és erkölcsi megbecsülést, nem válhatunk mintáivá a jövő nemzedékének. Pedig – ahogy Németh László írja: „egy jó középfokon tanító tanár nyoma az életben, ha láthatatlan is, nem okvetlenül kisebb, mint egy középfokú íróé.”

Hogy a pedagógia szakszókészletét is szemügyre vegyük: ahogy a tehetséggondozás nem lehet a származásilag vagy egzisztenciálisan kiválasztottak elitképzése, úgy a felzárkóztatás sem jelentheti a társadalomellenes devianciák elfogadását. Az esélyegyenlőség követelménye normális esetben nem a gyorsabban haladókat akadályozza és rántja le, hanem a lemaradókat segíti a továbblépésben. A felsorolt a fogalmaknak nem egymást kizárva, hanem nagyon is hangsúlyosan, egymást kiegészítve kell(ene) jelen lenniük az iskola értékrendszerében.

Az értékelvű oktatás kulcsa: a pedagógus

Az oktatás-nevelés annyiban több az ismeretátadásnál, hogy a pedagógus személyiségének nevelő, formáló hatásával egészül ki. Ehhez azonban kiegyensúlyozott, jól képzett, elhivatott és az értelmiségi létezéshez elégséges egzisztenciális körülmények között élő nevelők kellene. Ma mindegyikből hiány van, olyan pedagógus, amelyik mindegyik ismérvnek megfelel, sajnos alig akad. Pedig éppúgy nem teremtheti meg a tudás tiszteletét a másod- vagy harmadállásban fizikai munkát végző és ettől fáradt, ingerlékeny nevelő, mint a tudományterületének változásait nem követő, módszertani ismereteit nem frissítő oktató. Ha nem vagyunk mindannyian tudós tanárok, ha nem kapjuk meg a társadalomtól és az oktatásirányítástól az alkotó értelmiségének járó anyagi és erkölcsi megbecsülést, nem válhatunk mintáivá a jövő nemzedékének. Pedig – ahogy Németh László írja: „egy jó középfolkon tanító tanár nyoma az életben, ha láthatatlan is, nem okvetlenül kisebb, mint egy középfolkú íróé.” (Németh, 1974, 390–391.)

Irodalom

Bajomi Iván (2001): Mit lehetne tenni a legelesettebbek oktatásáért? *Új Pedagógiai Szemle*, 10.

Kovátsné Németh Mária – Egresits Ferenc (2002, szerk.): *Mélység és magasság*. NYME ACSJTFK, Győr.

Loránd Ferenc (2004): *Értékek és generációk*. OKKER, Budapest.

Németh László (1974): *A sajkódi esték*. Magvető-Szépirodalmi, Budapest.

Szontagh Pál

Budapest, Vajda Péter Ének-Zene Testnevelés
Tagozatos Általános Iskola

Időutazás

Az MTA Neveléstudományi Bizottság Neveléstörténeti Albizottsága, a Pécsi Akadémiai Bizottság s a PTE BTK Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszéke „Az 1950-es évek nevelésügye. Új irányzatok a korszak neveléstörténetének értelmezésére” címmel konferenciát rendezett.

A pécsi Vasvári család egykori házában jó ideje már senki sem lakik. Az oda látogató eltűnődhet, hogy gyönyörű kertjében, elegáns teraszán, pazar díszítésekkel teli falai között hajdan miként élhettek, hogyan gondolkozhattak, érezhettek az ott lakó emberek. 2006. december 8-án, a neveléstörténeti konferencián e különös falak között különös időutazásra nevezhetett be a múltban kutakodni kívánó. Donáth Péter, Géczi János, Kelemen Elemér, Knausz Imre, Németh András, Pornói Imre, Pukánszky Béla és Sáska Géza jóvoltából egy képzeletbeli időgép fél évszázaddal korábbra röpítette vissza a kíváncsiskodókat. A történelem fantáziabeli, mégis valós nagy házában más-más szobáját nyitották ki előttünk a szakma neves kutatói. Személyek kezdtek mozdulni, kihalt, csöndes folyosók hanggal megtelni. Gombos Norbert, Martinkó József, Nóbik Attila és Tigyi Zoltánné, a szakma legfiatalabbjai is tényleg jó nyomozóként, élvezetesen osztották meg velünk gondolataikat, azt, hogy mi, s hogyan történhetett azokon a tethelyeken, ahol ők jártak.

Az 1950-es évek oktatás és nevelésügye volt a két napos konferencia témája. Azokat az éveket, melyekről a mai, fél évszázaddal később élő fiatalok többsége többnyire igen keveset, avagy semmit sem tud, a ma még élő, akkor fiatalok sem nevezik könnyű időszaknak – föltéve, ha egyáltalán beszélnek róla. A meglevő levéltárakat okosan kutatók szeme előtt azonban fölsejlenek emberi sorsok, gondolatok, szavak, tettek, mozgatóru-